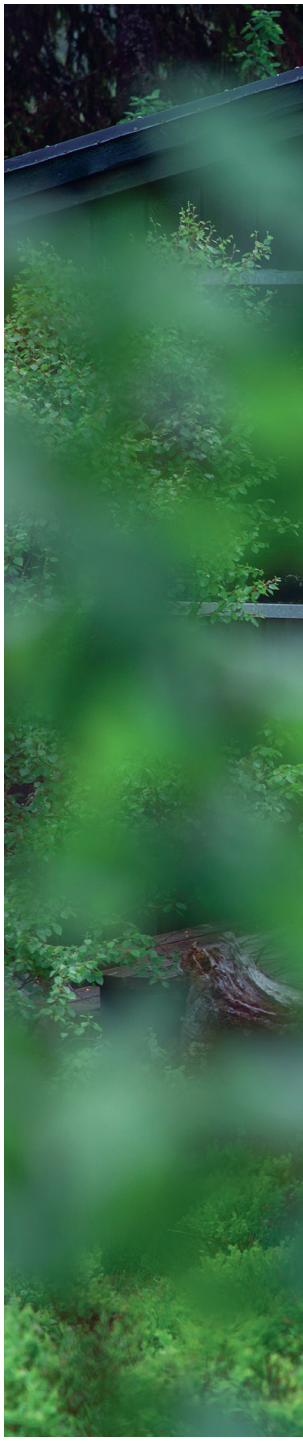
LNU 40 ÅR

MED «STYGGEN PÅ RYGGEN» I KLASSEROMMET

Litterær gruppesamtale som empatiøvelse

MARTHE LØNNUM
Rådgiver ved Skrivesenteret og masterstudent i norskdidaktikk

marthe@skrivesenteret.no



Når elevene begynner på ungdomsskolen, forventes det at de gradvis opparbeider seg det vi beskriver som litterær kompetanse. Tekstene og samtalene om litteratur blir mer avanserte, og det holder ikke lenger å lese kun for lesegledens skyld. Nå skal elevene kunne lese og tolke et bredt utvalg av tekster. Denne artikkelen undersøker hvordan en kan legge til rette for litterært arbeid i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

MED UTGANGSPUNKT I DET KJENTE

I følge Åsmund Hennig inkluderer begrepet litterær kompetanse kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdighet i å lese litterære tekster (2010, s. 82). Min erfaring som norsklærer i ungdomsskolen er at de skjønnlitterære tekstene ikke alltid er tilgjengelige for ungdommene. Elever som er relativt uerfarne med å lese litteratur, trenger gjerne støtte i tekstlesinga og en modellering av hvordan de kan angripe teksten. Elevene har rett og slett behov for opplæring i å lese og tolke de litterære tekstene for å kunne utvikle sin litterære kompetanse.

For å møte utfordringene unge elever i ungdomsskolen kan ha i sine første møter med litterære tolkninger, designet jeg et undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i rap-låta «Styggen på ryggen» av OnklP & De Fjerne Slektningene, kjent fra ungdommenes egen fritidskultur. Undervisningsopplegget omfattet både individuell skriving og litterære gruppesamtaler, og det ble prøvd ut i en dobbelttime i norsk på 8. trinn. Til stede i klasserommet var 18 elever, en lærer og jeg som tilbaketrukket forsker.

Jeg stilte følgende forskerspørsmål for å vinne innsikt i elevenes forståelse av den litterære teksten: «Hvordan leser elever på 8. trinn rap-teksten 'Styggen på ryggen', og hvordan skaper de mening gjennom en litterær gruppesamtale om teksten?» Det er samtalen til ei fokusgruppe som vies plass i denne artikkelen. I tillegg kommer flere elevstemmer til orde gjennom utdrag fra refleksjonslogger som ble skrevet underveis i undervisningsøkta.

LÆRING SKJER I INTERAKSJON MED ANDRE

Studien er forankra i sosiokulturell læringsteori og i estetisk resepsjonsteori. Den sosiokulturelle forankringa legger til grunn en hypotese om at fokusgruppa gjennom dialog og interaksjon med hverandre, vil komme fram til en dypere innsikt i den litterære teksten enn de ville greid på egen hånd. Her bygger jeg på Lev Vygotskys (1978) teorier om at sosial samhandling utgjør selve utgangspunktet for læring og utvikling, og Mikhail Bakhtin (2005) sine tanker om dialog som det grunnleggende relasjonelle prinsippet. Olga Dysthe omtaler den dialogiske meningsskapinga som kommunikative prosesser som er helt sentrale i menneskelig læring og utvikling. Hun sier at språk og kommunikasjon ikke bare er et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer (2001, s. 49). Laila Aase framhever også læringsutbyttet elevene oppnår ved å formulere og reformulere egen forståelse gjennom å høre hvordan andre leser og formulerer leseforståelse. Hun sier at den litterære samtalen kan være et skritt på veien mot en utvida forståelse av teksten (2005, s. 108).

I følge Wolfgang Iser (1978), som er en sentral estetisk resepsjonsteoretiker, er den litterære teksten et produkt av interaksjonen mellom tekst og leser. I denne aktive medskapinga søker leseren å fylle tomrom i teksten, gjennom aktivt å danne seg indre forestillingsbilder som ikke står direkte uttrykt i teksten (s. 183). Som lesere er vi aktive og medskapende med utgangspunkt i vår egen erfaringshorisont. Jon Smidt (1989) bruker begrepet subjektiv relevans for å beskrive

hvordan elevene er på søken etter en opplevelse av at norskundervisninga betyr noe for dem som personer.

I denne artikkelen er det særlig to lesemåter som er sentrale: Å lese med fordobling (Steffensen, 1995) og lesing som bygger indre forestillingsbilder (Langer, 2011). Bo Steffensen forstår litterær kompetanse som to delkompetanser: narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse. Narrativ kompetanse vil si å være i stand til å følge plottet i en fortelling, mens fiksjonskompetanse handler om å «lese med fordobling», gjennom å se at teksten kan bety noe utover det rent handlingsmessige. Når vi leser med fordobling, leser vi teksten fiktivt, og det er denne lesemåten Steffensen mener vi må bruke når vi leser skjønnlitterære tekster (1995, s. 163). Den fiktive lesemåten fordrer at leseren er i stand til å fylle de tomme rommene i teksten gjennom å skape forestillingsbilder.

Judith Langers teori om forestillingsbygging forteller oss noe om hvordan vi leser og tolker litteratur, og noe om hvordan vi kan posisjonere oss som litterære lesere på vei inn i teksten, gjennom tekstlesinga, på vei ut av teksten og ved å objektivere leseopplevelsen (2011, s. 22f.). Langers modell har en femte fase som handler om evnen til å overføre forestillinger fra en kontekst til en annen. Den femte fasen er ikke relevant å trekke inn i denne teksten, og modellen til Langer vil derfor i det videre bli omtalt som firefaset. Teorien om forestillingsbygging ble opprinnelig utarbeida med tanke på hvordan læreren kan lede litterære samtaler i klassen, men i denne artikkelen viser jeg hvordan den også kan benyttes som rammeverk for utforming av støttespørsmål til den litterære samtalen. Langer skjeler til Vygotskys (1978) teori om utveksling mellom hverdagsspråk og vitenskapelig språk, der læreren gjennom å stille spørsmål til elevene underveis i den litterære samtalen vil hjelpe elevene til å reformulere sin egen forståelse av teksten. I mitt prosjekt får ikke elevene direkte støtte fra læreren, men spørsmålene fungerer som støtte i utvekslinga mellom hverdagsspråk og skolespråk.

Det fins mye nordisk forskning på litterære samtaler, og tre doktorgradsarbeid har hatt metodisk relevans for arbeidet mitt. Michael Tängberg har i sitt doktorgradsprosjekt fra 2011 benyttet inngangstekster og utgangstekster i forbindelse med litterært tekstarbeid i klasserommet. I forkant av den litterære gruppesamtalen skriver elevene inngangstekstene etter førstegangs lesning av den litterære teksten, mens utgangstekstene skrives i etterkant av samtalen. I min studie er inngangstekster og utgangstekster brukt på liknende vis som hos Tängberg. Aslaug Fodstad Gourvennec (2016) lot elevene forske på det hun har kalt tekstenes mulighetshorisonter gjennom det åpne inngangsspørsmålet: «Hvem sier hva – og hvordan?». Elevene i prosjektet mitt ble også oppfordret til å utforske teksten i første del av den litterære gruppesamtalen ved hjelp av det åpne inngangsspørsmålet: «Hva la dere spesielt merke til ved teksten – og hva tror dere at teksten handler om?» I andre del av den litterære samtalen fikk elevene i min studie tilbud om å bruke et ark med støttespørsmål. Et av funnene i Kari Anne Rødnes studie fra 2009 er at elevene utøver mer fagspesifikke samtaler når de får analytiske begreper som støtte i den litterære samtalen.

Felles for de tre omtalte doktorgradsarbeidene er at de ble gjennomført i videregående skole. Min studie kan tilføre kunnskap om litterære gruppesamtaler i ungdomsskolen. Ingen av de nevnte doktorgradsarbeidene brukte poplyrikk fra elevenes eget musikkunivers som utgangspunkt for den litterære samtalen, og slik kan både tekstvalg og alderstrinn tilføre kunnskap om litterære samtaler.

ET STØTTEARK Å LENE SEG MOT

Rødnes' studie (2009) inspirerte meg til å designe et støtteark som elevene kunne velge å bruke i siste del av samtalen. Støttearket består av rødmarkerte metaforer i teksten, samt åpne støttespørsmål som kan vise vei i samtalen. Stillaset bygger på Judith Langers teori om at vi bygger forestillingsverdener når vi leser litteratur (2011), og gjennom et tilbud om konkrete spørsmål knytta til forestillingsverdenene, kan elevene få erfaring med å posisjonere seg på flere plan i teksten.

Å la de fire forestillingsfasene være grunnlaget for støttespørsmålene er inspirert av læringsressursen «Å gi rom for litterære førestillingsverder, som er publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider og artikkelen «Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse» (Håland & Hoel, 2016).

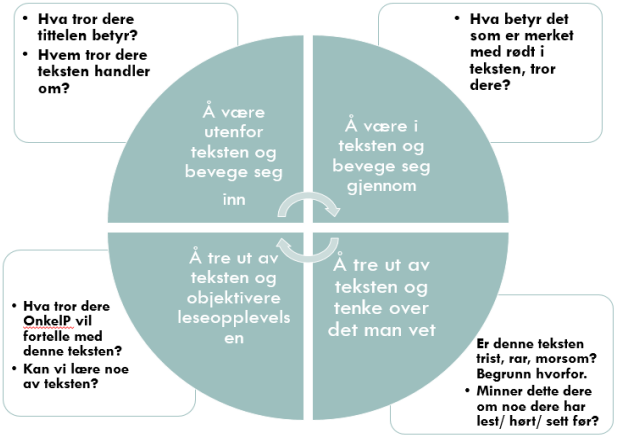
Jeg har videre utarbeidet en modell som viser hvordan støttespørsmålene til «Styggen på ryggen» er knyttet til Langers fire forestillingsverdener. Sirkelen i modellen er inspirert av Skaftuns forståelse av Langer sine forestillingsverdener, slik den er gjengitt i *Litteraturens nytteverdi* (2009, s. 82).

Støttespørsmål og rødmarkeringer til «Styggen på ryggen»

Hun ska'kke se meg når jeg'r nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angrer på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden
Fuck
Ta'kke'n telefon, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår
(Refreng)
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet

Som om ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
Burde titte ned i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære
Styggen på ryggen, men har noe fælere i gjære
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drekke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned
Mareritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner ikke se meg no' mere
Min egen djevel vil'kke se meg levere
Så
(Bridge)
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkelP, du kommer ikke herfra i live

- ✓ **Er denne teksten trist, rar, morsom? Begrunn hvorfor.**
- ✓ **Hva betyr det som er merket med rødt i teksten, tror dere?**
- ✓ **Hva tror dere tittelen betyr?**
- ✓ **Hvem tror dere teksten handler om?**
- ✓ **Minner dette dere om noe dere har lest/ hørt/ sett før?**
- ✓ **Hva tror dere OnkelP vil fortelle med denne teksten?**
- ✓ **Kan vi lære noe av teksten?**



Det konkrete støttestillaset kan tjene flere formål. Det kan være en hjelp for elevene til å tre inn i teksten, og det kan være en hjelp til å holde fokus og sikre framdrift i samtalen.

«Æ TRUR AT TEKSTEN HANDLE OM …»

Jeg presenterer den litterære samtalen til ei fokusgruppe bestående av elever som ligger på karakteren 4 eller 5 i norsk muntlig. Fokusgruppesamtalen til Maria, Kari og Martin foregikk uten innblanding fra voksne.

Gruppesamtalen med åpen tilnærming innledes med at elevene snakker litt generelt om rap-låta. Martin er overraska over at Kari ikke har hørt sangen før, mens Kari er mest overraska over at sangen er ny bare for henne. Martin leder gruppas oppmerksomhet mot oppdraget de har fått, og han spør hva de andre har merket seg i teksten. Selv har han streket under ord han ikke forstår. Kari sier at hun har streket under «masse triste greier», mens Maria har merket seg at det er «mange stygge ord i teksten». Martin responderer på innspillet hennes ved først å si at det bare er «motherfucker, motherfucker» og deretter ved å lese opp verselinjene i teksten som inneholder «motherfucking» og «helvete».

I utdraget under innleder Maria med å spørre hva de andre mener at teksten handler om.

Maria: Den e kanskje litt trist teksten. Ka tror dåkker den handler om?

Kari: At dæm har depresjon og angst og at dæm ikke vil lev lenger.

Maria: Ja, samme her.

Martin: Det e så (?) komplisert det her.

Maria: Æ trur teksten handla om depresjon, eller nån som angra på nå.

Kari: Og angst. - Og angst kan også vær som en sykdom, depresjon e på en måte. (…)

(…)

Martin: At dæm ikke skjønne vitsen med at dæm kan lev?

Maria: Ja, som liksom har det vanskelig å …

Samtaleutdraget illustrerer at denne gruppa allerede posisjonerer seg på flere plan i teksten (jf. Langer, 2011). Maria løfter fram noe av stemninga i teksten når hun peker på at hun tror den handler om depresjon eller anger. Hun trer dermed ut av teksten og tenker over hva

hun vet. Kari bygger videre på Marias utsagn og beveger seg over på et plan der hun nærmer seg temaet i teksten ved å bringe inn innholdsmomentene angst, depresjon og at «dæm ikke vil lev lenger». Martin uttrykker at han synes teksten er komplisert, noe som tyder på at han står utenfor teksten og er i ferd med å bevege seg inn. Samtaleutdraget illustrerer hvordan han gjennom å lytte til jentene får et grep om tematikken i teksten: «At dæm ikke skjønne vitsen med at dæm kan lev?» Martin gjentar omtrent ordrett det Kari sier i sin første uttalelse i denne sekvensen, men utvider med dimensjonen vitsen med å leve. Han bringer inn det eksistensielle spørsmålet: «Hva er meninga med livet»? Teorien om at vi formulerer og reformulerer egen tekstforståelse gjennom å høre hvordan andre leser og formulerer leseforståelse, kan være med på å kaste lys over Martin si utvikling av forståelse. Gjennom dialogen får elevene satt ord på tankene sine, og de utvikler forståelse for tematikken i teksten.

UTENFOR – PÅ VEI INN

Fokusgruppa velger å benytte støttearket i den videre samtalen om teksten, og de jobber seg kronologisk gjennom spørsmålene.

«Å være utenfor teksten og bevege seg inn» er den første forestillingsfasen hos Langer. I denne fasen prøver leseren å danne seg forestillinger om hva teksten kommer til å handle om, som for eksempel forestillinger knyttet til tittel eller forfatter. I følge Iser (1978) vil evnen til å danne seg forestillinger være avhengig av personlige erfaringer og kunnskaper elevene har. I utdraget under samtaler elevene om hva tittelen «Styggen på ryggen» egentlig betyr.

Kari: (leser fra teksten) «For en mann oppå skulderen min er jævlig forbanna»

Maria: Det er kanskje stemmen inne i hodet hans?

(…)

Martin: Som dæm to ulike djevlene ... Neida, æ bare tulla, tulla, tulla, det e en engel.

Kari: Det e engel, men det kan vær bare en djevel. Ikke noen engel.

Martin: Ja, en stemme inni hodet som ... ja …

Kari: Ja, som på en måte …

Maria: Som kanskje trekker han ned og …

Kari: Som trekker ned, for det e sånn det begynner. Med stemmen: «Du! Du, vil du virkelig lev?»

I denne samtalesekvensen forsøker elevene å «ta hull» på metaforen «styggen på ryggen». De slår raskt fast at det kanskje er en stemme inni hodet til jeg-et. Martin forsøker å koble denne «Styggen» til noe han har hørt før, men han husker ikke helt hvem det er som sitter på skuldra. Var det en engel, eller var det en djevel? Elevene vender tilbake til at «styggen på ryggen» er en stemme, og de illustrerer det destruktive i stemmen ved å forklare det med en som «trekker» ned og som sier «du, du, vil du lev». I dette utdraget viser elevene at de har god forståelse for at metaforen representerer en overført betydning. Det kommer imidlertid ikke fram av samtalen om de kobler at «stemmen» og «angsten» er det samme, eller at stemmen kanskje tilhører jeg-et i teksten.

Å BEVEGE SEG GJENNOM

Den andre fasen, «å være i teksten og bevege seg gjennom», er en fase der leseren er i teksten og aktivt søker å danne seg forestillinger. Det kan for eksempel være at leseren undrer seg over personene sine tanker og handlinger, danner seg hypoteser eller søker å koble sammen informasjon i teksten. I støttearket er det et spørsmål som spør hva elevene tror de rødmarkerte setningene betyr. Gruppa tar for seg setning for setning, og de ser ikke ut til å ha problemer med å forstå at «alle gardiner er der for å bli trekt for», kan bety at han «prøver å gjemme seg og ikke vil være sammen med folk», eller at «hver dag er bare nerver og drama» betyr «stress og angst og drama». Når de kommer til markeringa «er det rart jeg er redd», svarer de humoristisk «nei, ikke når du har lest teksten».

Den utheva setningen «titte ned i løpet på geværet» skaper raskt en felles forståelse for at det er et bilde på selvmord. Samtalen spinner videre omkring ulike våpen. Pistol, gevær og hagle nevnes, og de undres over «om man får kjøpt hagle i Norge», «om hagla alltid må være brekt» og «om alle hagler kan drepe». Her ser

«Martin forsøker å koble denne 'Styggen' til noe han har hørt før, men han husker ikke helt hvem det er som sitter på skuldra. Var det en engel, eller var det en djevel?»

vi at elevene også trer ut av teksten. De stiller spørsmål, de er oppriktig undrende, og de kobler på kunnskapen de har om våpen. Her kan det være en fare for at samtalen sporer av, men min forståelse er at støttearket hjelper elevene til å holde på oppmerksomheten. Når elevene på fokusgruppa har funnet ut det de trenger om hagle, forflytter de seg til neste rødmarkerte setning i støttearket. Der uttrykker de forståelse for at «starter alle dager med et badekar av svette» er et bilde på å ha mareritt: «Æ trur liksom ikke at han ligg i et badekar av svette», sier Maria. «Det er senga hans da sikkert», responderer Martin.

Spørsmålsstillaset ble utarbeidet med tanke på å vise elevene eksplisitt vei i tolkningsarbeidet. I tekstutdraget over synliggjør elevene at de evner å lese metaforene som de konkrete rødmarkerte tekstlinjene representerer. De slår for eksempel fast at et «badekar av svette» i overført betydning handler om mareritt, og at «gardiner som er trukket for», er et bilde på å gjemme seg. Elevene er med andre ord i stand til å lese teksten med fordobling (jf. Steffensen, 1995), og de bruker dialogen til å utvikle mening (jf. sosiokulturell læringsteori).

Å TENKE OVER DET MAN VET

«Å tre ut av teksten og tenke over det man vet» er en fase der forestillingene kobles til det leseren vet, enten om tematikken eller kunnskap man har om verden. I det følgende tekstutdraget kommuniserer elevene om støttespørsmålet «er dette en trist, rar eller morsom tekst?» Her blir elevene stimulert til å tre ut av teksten og tenke over det de vet. Elevene kommer inn på at, slik de forstår det, har tekst og musikk litt ulikt budskap.

Kari: Trist.

Maria: Ja, men den er skrevet på en sånn måte at den, at man ikke ska tru at den e trist.

(…)

Martin: Skrevvi på en litt rar måte.

Maria: Ja, men det e mer at den bli sunge … På en sånn rockmåte, og da virke den ikke så veldig trist.

Martin: Ja! Da virke det liksom ikke som det e ... 11

Maria: Ja, åssa når du ser det (mulig at eleven viser til teksten), ja det her ja, det e faktisk veldig trist.

Kari: Mhm.

Maria trekker inn det multimodale perspektivet i denne passasjen. Hun peker på at for henne medierer melodien andre signaler enn teksten. Man kan høre en sang og synes at den er fin, uten å ha lyttet til teksten, og det kan se ut som elevene i fokusgruppa har ulike preferanser her. Mens Martin kanskje er mest opptatt av musikken, spiller teksten størst rolle for Kari. Uansett vil denne litteraturøkta kunne gjøre elevene bedre i stand til å lytte til hva sangtekstene egentlig handler om.

Å OBJEKTIVERE LESEOPPLEVELSEN

«Å tre ut av teksten og objektivere leseopplevelsen» er den siste av Langers fire forestillingsverdener. I denne fasen distanserer leseren seg fra teksten og søker å se den i et analytisk perspektiv. Teksten kan kobles til andre tekster eller til måten forfatteren skriver på. I denne fasen vil elevenes evne til å lese med fordobling og til å fylle de tomme rommene i teksten, komme særlig til uttrykk. Et av støttespørsmålene lyder slik: «Hva tror dere OnklP vil fortelle med denne teksten?» Den følgende sekvensen viser at elevene objektiverer lesinga, og samtaleutdraget illustrerer hvordan gruppemedlemmene kollektivt bygger mening om hva teksten handler om:

Kari: Han trenger hjelp.

«Martin tror først at OnklP 'kødder' i sangen ettersom han opptrer på TV, mens jentenes fokus er at OnklP, gjennom å vise at han har angst, kan bane vei for andre i samme situasjon.»

Maria: Ha, at han kanskje ikke har det så bra, å ...

Martin: Æ tru han bare kødda.

Maria: Ja, men hva om det e sant da? Det …

(…)

Kari: Det kan hend at han har nå angst, for det e ganske vanlig å ha.

Martin: Da tru æ ikke at han laga ein musikkvideo å ... snakka om det på TV å …

Maria: Jo ... Det finnes folk som …

Kari: Kanskje han vil fortell noe om at det e folk som har det.

Maria: Ja, at det er vanlig å ha det.

Martin: Ja.

Martin forsøker å forstå hvordan det kan være mulig at en person med angst kan lage musikkvideoer og opptre på TV. Hans reaksjon er muligens i tråd med hverdagsforestillinger vi kan ha om mennesker som lever med angst. Både Kari og Maria kommer med innspill og mulige forklaring til OnklPs eksponering. De spiller inn at OnklP muligens framfører sangen for å hjelpe andre som er i samme situasjon. Det kan se ut som denne meningsutvekslinga hjelper Martin til å reformulere oppfatninga han har om angst.

LITTERATURARBEID SOM EMPATISK TRENING

Skaftun mfl. (2015) løfter fram at ved å jobbe med litteratur, utvikles empati og evnen til å sette seg i andres sted (se også Andersen mfl. 2012, s. 13). I tekstutdraget over ser elevene ut til å leve seg inn i situasjonen til det litterære jeg-et. De inntar en empatisk holdning når de sier at han trenger hjelp, men hvem uttrykker de egentlig empati med? Resten av utdraget indikerer at elevene ikke skiller det litterære jeg-et fra artisten OnklP, og at de oppfatter sangen som selvbiografisk. Dermed er det artisten eller privatpersonen de har empati med. Martin tror først at OnklP «kødder» i sangen ettersom han opptrer på TV, mens jentenes fokus er at OnklP, gjennom å vise at han har angst, kan bane vei for andre i samme situasjon. Og kanskje er det sånn, spesielt for ungdommer, at det kan være vanskelig å skille jeg-et fra artist-rollen, og artist-rollen fra privatpersonen. Når det gjelder «Styggen på ryggen», er det imidlertid ikke så rart at elevene tenker at den er selvbiografisk. Rapteksten avsluttes med en direkte henvendelse til OnklP i siste verselinje, og Pål Tøien, som er artistens egentlige navn, har vært åpen om de psykiske utfordringene sine i media.

En av elevene peker i utgangsteksten sin på at man også kan lære noe om seg selv gjennom å jobbe med litteratur. «Jeg tror man kan lære noe om litteratur på denne måten, men jeg vet ikke. Du kan for eksempel lære hvis du kjenner deg igjen i teksten». Her peker eleven på et aspekt som Langer også framhever. Langer er opptatt av at elevene får anledning til å knytte forståelsen av tekstene til erfaringer og inntrykk fra eget liv (1995, s. 122), mens Smidt (1989) beskriver denne dimensjonen som subjektiv relevans. En annen elevstemme i gruppa illustrerer gjennom sin utgangstekst at hun nettopp knytter litteraturen til inntrykk fra eget liv:

Selv om jeg er en person som lider av angst selv, er det ganske greit å arbeide (på denne måten). Den teksten viser på en måte hvordan en person som meg kan ha det. Jeg tror det kan hjelpe en person å forstå hvordan det er å ha slike «lidelser». De fleste av sangene i dag er om kjærlighet og glede, og jeg føler det burde være flere sanger som dette, som kan vise at ikke alle har det like bra som i de «happy sangene», og at det er normalt å føle seg slik.

Å lese litteratur kan ha subjektiv relevans, og utdraget viser at eleven leser den litterære teksten med utgangspunkt i egen erfaringshorisont. Det ærlige tekstutdraget leder over flere gløtt inn i elevenes inngangs- og utgangstekster.

«PLUTSELIG KNEKKER DU KODEN OG ALT AV TANKER OG SVAR KOMMER»

I sitatet over setter ei av jentene ord på hva som skjer når hun tolker en tekst eller «knekker koden» som hun så billedlig beskriver det som.

Å sammenlikne elevenes utgangstekster med inngangstekster gir en indikasjon på om gruppesamtalen mellom skriveøktene har ført til en dypere innsikt i teksten. Generelt har elevene skrevet mer i utgangsteksten enn i inngangsteksten. Inngangstekstene viser at 15 av 18 elever i klassen berører tekstens tematikk allerede før gruppesamtalen finner sted, men de fleste utgangstekstene avdekker likevel et mer komplekst og utviklet blikk. En av guttene hever forståelse for tekstens tematikk fra liten bevissthet i inngangsteksten, til en god forståelse i utgangsteksten. Dette er inngangsteksten hans: «Jeg vet ikke hva den egentlig handler om. Jeg merket at det var en rap». Teksten viser at han kjenner til sjangeren rap, men at han mangler kompetanse til å fylle de tomme rommene i teksten på egen hånd. Utgangsteksten viser at dialogen med medelevene har ført til at han vet mer om innholdet i sangen.

> *Jeg merket at sangen var veldig trist. Jeg tror den handler om at noen blir mobbet og ikke har så veldige brae dager. Til slutt har han en stemme som han kaller Styggen på ryggen og den sier at han ikke kommer herfra i live. Jeg tror det betyr at han vil ta selvmord.*

Etter gruppesamtalen viser tekstmaterialet at denne gutten har fylt noen tomme hull i teksten, og at han har nærmet seg større innsikt for tematikken i teksten. Det er grunn til å anta at dialogen har ført til kollektiv meningsskaping. Om mobbing er tekstens potensielle betydning, kan kanskje diskuteres, men ut ifra guttens egen forståelseshorisont kan tolkninga være gyldig. Han beskriver sangen som trist, og han identifiserer at det litterære jeg-et ikke har «så brae dager». Og kanskje kjenner han igjen denne stemninga og disse følelsene fra saker som handler om mobbing? Han omtaler «Styggen på ryggen» som en stemme, noe som tyder på at han har forstått den overførte betydninga som ligger i metaforen, uten at han har identifisert den til å handle om for eksempel psykiske utfordringer. Slik avslutter han utgangsteksten sin:

> *Jeg syns det har vært bra å jobbe med Styggen på ryggen. Man kan lære mye av å jobbe sånn som det her for man kan få andre sine meninger. Man kan finne ut mer hvis man jobber sammen, og jeg vil gjerne gjøre det igjen.*

Når Anine skal sette ord på hva hun har lært i løpet av økta, beskriver hun hva som skjer når hun fyller de tomme rommene i teksten (jf. Iser, 1978). «Man kan lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten fordi man lærer å lese mellom linjene og forstå hva tekstene betyr».

«DET ER JO STYGGEN PÅ RYGGEN, JO!»

Jeg hadde en antakelse om at tekstvalget ville engasjere elever på 8. trinn, og gjennom utgangstekstene gir elevene uttrykk for at de likte å arbeide med litteratur på denne måten. Allerede da læreren leste opp teksten i starten av økta, ropte Martin fra fokusgruppa ut en spontanreaksjon i full klasse: «Det er jo Styggen på ryggen, jo!» Han uttrykker også begeistring for tekstvalget i utgangsloggen og skriver at «det er artig å jobbe med en kjent sang». Det spontane utsagnet, i tillegg til positive omtaler i utgangstekstene, tyder på at eleven setter på pris på at en tekst fra fritidskulturen trekkes inn i klasserommet. Nome viser til et liknende funn i artikkelen «Musikklyrikken i klasserommet», der han skriver at det kan være klokt å ta utgangspunkt i tekster som interesserer elevene og som de har et forhold til (Nome, 2009, s. 417). Med denne positive litterære opplevelsen, kombinert med økende erfaringsgrunnlag, vil elevene gradvis være i stand til å nærlese litterære tekster som også er mer perifere fra eget interessefelt.

Spørsmålsarket støttet også elevene når de skulle ta fatt på tolkningsarbeidet. Ei av jentene skrev i utgangsteksten sin «at hun likte å ha disse spørsmålene å forholde seg til». Og kanskje trenger unge tekst-tolkere denne formen for hjelp. Det er mye som tyder på at elevene i fokusgruppa kunne ha fortsatt samtalen uten støttearket. Analysen avslører likevel at gruppa var tro mot støttearket, og at spørsmålene derfor var med på å styre samtalen. At elevene velger å benytte stillaset, kan like gjerne være et uttrykk for at de er lojale mot

læreren og opplegget, som at de trenger støtten. På den ene sida ligger det en fare for at slike støtteark bidrar til instrumentelle samtaler, mens på den andre sida kan de hjelpe elevene til å holde fokus i samtalen og lede dem gjennom arbeidet. Selv om fokusgruppa valgte å benytte seg av spørsmålsstillaset, bar samtalen fortsatt preg av å være det samtaleforsker Neil Mercer (2000) omtaler som utforskende eller eksplorerende samtaler. Elevene stilte hverandre oppfølgingsspørsmål, og de tok seg tid til å undre seg over og å finne mening i teksten.

Støttespørsmålene har ei slagside mot innholdssida i teksten, og i senere opplegg kan støtteark også rettes mot tekstens form. En naturlig progresjon vil være å lære elevene analysebegreper som vil høyne fagligheten og presisjonen i de litterære samtalene (jf. Rødnes, 2009). Med trening og mer erfaring vil elevene etter hvert bli i stand til å føre samtalene uten denne stillaseringa.

TILRETTELEGGING GIR TILGANGSKOMPETANSE

I denne artikkelen har jeg kastet lys over en iscenesatt litterær gruppesamtale på 8. trinn. Klassen hadde lite erfaring med å tolke tekster fra før, og det var et bevisst valg å introdusere en sjanger som jeg regnet som kjent for elevene fra livet utenfor skolen. Jeg har illustrert hvordan Judith Langers modell om forestillingsbygging kan brukes, både som et utgangspunkt for å utvikle tekstlige støttespørsmål på flere plan i teksten, og som et analyseredskap for den litterære samtalen. Analysene viser at elevene posisjonerer seg som lesere på ulike plan i teksten. Jeg har pekt på flere steder i tekstutdragene der elevene ser ut til å fylle tomrommene i teksten, og der elevene evner å lese teksten med fordobling. Eksempler på dette er når elevene setter ord på at «å titte ned i løpet på geværet» er et bilde på selvmordstanker, eller at «styggen på ryggen» er et bilde på angst.

Samtaleutdrag fra fokusgruppa illustrerer hvordan elevene sammen utvikler forståelse for teksten. I flere av sekvensene er det Martin som gjennom å lytte til hva jentene på gruppa sier og gjennom å stille spørsmål, får svar som *utvider forståelsen* for innholdet i teksten. Denne meningsutvekslinga fører til kollektiv forståelse og driver samtalen framover. En annen indikasjon på framdrift i gruppesamtalen er at elevene viser en utviklet innsikt i tekstens tematikk i utgangstekstene. Utgangstekstene anskueliggjør at elevene gjerne leser teksten med referanse til eget liv og egen forståelsesho-risont (jf. Iser, 1978). I tekstene uttrykker elevene også at de har lært av hverandre. Ei av jentene sier det slik: «Jeg synes det er bra å se det fra andre sine synsvinkler og høre hva de tenker så jeg forstår mer selv». Her setter hun ord på teorien om at vi lærer gjennom å reformulere andre (jf. Aase, 2005).

Denne artikkelen viser at rap-sjangeren har en tiltalende form som appellerer til ungdomsskoleelever, og som dermed kan være en motivasjonsfaktor i tidlig tekstarbeid. Å legge til rette for at elevene utvikler evnen til å lese og samtale om litteratur, gir viktig tilgangskompetanse og er en del av skolens danningsoppdrag (LK06). Litterære samtaler med utgangspunkt i tekster elevene er kjent med, er en fornuftig inngang i arbeidet med å opparbeide denne tilgangskompetansen.

LITTERATUR

Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litterær analyse. *En Innføring*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Bakthin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Slaattelid, R. T. Bergen: Ariadne.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. & Igland. M.A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. & Igland. M.A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge, 10* (1). Hentet 10.05.16 fra https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Halvorsen, Knut. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring I samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.

Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk

lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 2,* 2+16, pp. 21-36. http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195

Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response.* Baltimore: Johns Hopkins University Press

Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction.* New York & London: Teachers College Press.

Langer, J. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines.* New York & London: Teachers College Press.

Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

Nome, S. (2009). Musikklyrikken I klasserommet. I: J. Smidt (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok.* Oslo: Det Norske Samlaget

Rødnes, K.A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – samtaler og tekst. I: *Nordisk Pedagogik*, *29.*

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi.* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Skaftun, Karlsen, Syversen. (2015). Litteratur og læring – om faglighet for framtiden. I: *Norsklæreren* 4.

Smidt, J. (1989). *Fem lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant.* Oslo: Universitetsforlaget.

Steffensen, B. (1995). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye literaturpædagogik.* Köbenhavn: Akademisk Forlag.

Tängberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/a-gi-rom-for-litterare-forestillingsverder/. Hentet 28.05.16

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Revidert plan 2013.* Hentet 20.12.2015 fra http://www.udir.no/Lareplaner/

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA, Harward University Press.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I: B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv.* Oslo: Det Norske Samlaget.

VISSTE DU AT

- Da LNU fylte 10 år i 1987 ble det feiret med bok nr. 36 i Skriftserien, *Eplet og blyanten. LNU 10 år*, (red. Anmarksrud, Madssen, Meland og Aase).
- Da LNU fylte 20 år i 1997 ble det feiret med bok nr 101 i Skriftserien, «*Du skal ikkje ha andre fag enn norsk» 20 år med LNU* (red. Andresen og Byberg).
- Da LNU fylte 30 år ble det ikke gitt ut noen egen bok i Skriftserien, til tross for planer i styret om dette.

Det norskfargete eplet og retteblyanten var de første emblemene organisasjonen brukte. I dag er logoen en rød runding med bokstavene LNU i midten.